

# 特別支援教育を中核とした学校経営改善<sup>†</sup>

## —個のニーズに応じた支援と全校体制の確立—

原田 浩司\*・松本 敏\*\*

鹿沼市立みなみ小学校\*

宇都宮大学教育学部\*\*

平成 19 年度に特殊教育から特別支援教育に移行し、学校は障害のある全ての児童生徒の教育の在り方を根本的に変えていくことを求められてきた。しかし、学校全体で取り組もうとする質的変換は思うようには進まず、多くの学校が課題を抱えたままで行き詰まり感を抱いているのが現状である。

その中であって鹿沼市立みなみ小学校は、原田校長を中心に全職員が一丸となって子どもたちをサポートする全校体制を築き、大きな成果を上げている。本稿では同校における 5 年間の特別支援教育の取組みを学校経営の視点から捉え直すことで、特別支援教育の視点に立った学校経営の方向性について考察する。

キーワード： 学校経営、特別支援教育、発達障害、通常学級、全校体制、個のニーズ、アセスメント

### 1. はじめに

平成 19 年度、学校教育法に特別支援教育が位置づけられ、各学校においてはその準備と対応に追われてきた。校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画の作成については小中学校の達成率は 100% 近いものになった。しかし、形式的な体制づくりとは裏腹に、一人一人のニーズに応じた支援の充実については様々な困難が明らかになってきた。

本稿では、現在の学校が抱えている諸問題の背景を整理し課題を明確にするとともに、特別支援教育を積極的に推進している本校の実践を分析する中から、課題解決の糸口を考察したい。

### 2. 特別支援教育と校長の役割

#### (1) 「特殊教育」から「特別支援教育」へ

「今後の特別支援教育の在り方について」(文科省 2003) が提言された背景には、特殊学級や通級による指導を受ける児童生徒数の増加、通常の学級における LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害児が増加傾向にあり、学校教育の質的転換が求められていることがある。米英から立ち後れてしまった我が国の LD 教育の改革に長年携わってきた関係者からは「今、

我が国の学校教育制度が根底から変わろうとしている。小・中学校段階では、特殊教育から特別支援教育への転換が、現在最も大きな改革である」<sup>1)</sup> という期待の声が起こった。(下司 2005)

#### (2) 学校経営上の課題と校長の役割

「特別支援教育の推進について」(2007 文科省) は、「校長の責務」を次のように記述している。

「校長は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。また、校長は、特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児児童生徒の将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにして取り組んでいくことが重要である。」

このように単に教育内容を周知させるといった一般的な表現でなく、教育の質的変換と校長の責任の大きさを強調している。

しかし、多くの学校では学校経営の重要施策としての位置付けや学級経営・学習指導・児童生徒指導との関連が不明確で、校長の責務も明確でないのが現状である。その一方で、二次障害としての不登校やいじめ・非行等との関連に気付き、特別支援教育への有効な手立てを求め始めた学校や教育委員会が現れ始めている。平成 23 年度から本校への視察希望

<sup>†</sup> Koji HARADA\*, Satoshi MATSUMOTO\*\* : On Development of School Management with Viewpoints of Special Needs Education.

\* Minami Elementary School, Kanuma-city

\*\* Faculty of Education, Utsunomiya University

が殺到(2年間で約680名)しているのもそうした学校や市教委の苦悩を反映しているものと思われる。

### 3. 本校の教育課題の分析

#### (1) 鹿沼市立みなみ小学校について

児童数224名、通常学級7、個別指導学級5(知的2, 情緒2, 肢体1)の中規模校である。学区内に児童養護施設があり、外国籍児童、単親家庭、発達障害児が多数在籍している。着任当時は、学級崩壊、不登校、保健室登校、器物破損、暴力事件等の問題行動が多くあった。その後、積極的な学校改善を実践し、短期間で危機的状況から脱することができた。さらに、通常学級に在籍する発達障害児に対しても個のニーズに応じた多様な指導・支援を全校体制で実践し効果を上げているところである。

#### (2) 教育課題の把握と分析・改善策

##### ① 学校全体の教育課題の把握

平成20年4月着任当時、次のような問題傾向児が多数いる状況であった。

- ・登校後、学校内に入ることを嫌がり、教師が指導すると学校外に逃げ出す児童
- ・始業式・入学式は終始ざわついていて、校長や来賓の話も黙って聞いていられない児童
- ・授業中、毎日のように教室外に出たり、授業を聞かずに勝手な行動をしたりしている児童

こうした混乱状態のなかで、校長として初めの数週間は児童の行動と教職員の対応を観察し問題行動の背景を探ろうと努力した。

##### ② 学校の教育課題の分析

教育課題を3つに絞り明確化した。

1つ目は、児童理解と児童指導上の課題である。問題行動の全体的把握ができていないことと教師の指導方法に統一性がないという課題である。

2つ目は、特別支援教育の課題である。特別支援教育コーディネーターの役割、校内委員会の運営、個別の指導計画の作成が形式化していて有効に機能していないという課題である。

3つ目は、授業改善の課題である。通常学級の授業は、教師主導の一斉指導が中心であり、児童は受け身的で、指示待ち状態、発達障害児は勝手な発言をする、教師は大声で注意を繰り返すという場面が多い状況であった。

### 4. 課題1:「児童理解・児童指導」の改善

#### (1) 児童理解の基本理念

本校では「学校心理学」の理論に基づき次の「三次的支援システム」を児童理解の基本とした。

	対象となる児童	指導・支援
一次的支援	すべての児童	開発的指導
二次的支援	躰き始めた児童 初期対応が必要	早期発見 早期対応
三次的支援	特別な支援が必要な児童	危機対応 個別支援

この考え方は、全ての学級における児童指導、学習指導、特別支援教育の指導・支援にかかわる全ての教育活動において行うものとした。

三次的支援システムを示して実践した結果、次のような効果が表れた。

- ・全ての児童が対象であるという理解が広まり、学級担任は配慮児を抱え込まなくなり、学校全体で指導・支援するという認識が定着した。
- ・児童理解を、社会・心理的側面と学習的側面の両面から捉えることができるようになった。
- ・担任の責任範囲を決めたことでチーム支援体制が整っていった。

#### (2) 問題行動の構造的背景を分析する

問題行動の構造的背景を次のように捉えた。

- ・児童養護施設児童(約20名)の問題行動の背景にある基本理解と特殊ケースの理解の困難さ
- ・外国籍児童(約20名)の不定愁訴の背景理解
- ・家庭機能不全家庭と学校生活不適應の関係
- ・担任が対応しきれない配慮児(4割～5割)対策

#### (3) 児童養護施設児童をどのように理解するか

これは本校にとっては極めて大きな課題であった。着任当時の教員の施設児童に対する意識は「理解不能」で「困った存在」であったように感じた。それは、毎日起こる突発的な問題行動について、指導を繰り返してもまた同様の事件を繰り返していたからである。

しかし、彼らの生育歴を知った時、児童の問題行動だけを責めるのはフェアではないと考えた。生まれながらにして「親に拒否されたり近親者から虐待されたり」した子どもに「集団のルール」や「他者への思いやり」を強要すること自体、理不尽なことであるからである。また、彼らが将来に向かって歩んでいく上で一番大切なことは「自分に対する自信

と生きる希望」「他者をいたわる優しさと協力心」「困難さに立ち向かえる忍耐力」である。彼らの可能性を信じて、とことん寄り添う覚悟をした。

#### (4) 児童養護施設児童への対応を改善する

校内で指導が一番難しかった児童3名への指導・支援は解決のモデルがないので校長が担当することにした。これらの児童は登校しても校舎内に入るのを拒否し、石やプランターを投げるなど毎日のように問題行動を繰り返し教師を困らせていた。

そこで、教室へ入れる前に子どもたちとの「関係づくり」と「情緒の安定」を優先することにした。登校後は、運動をとおして硬直した心と体をリラックスすること、ゆっくりとした会話を楽しむこと、学習する場所は選択制にして校長室でも利用可能にすること、こうしてありのままの児童を受け止めることにした。その結果、次のような児童の変容が見られた。

- ・登校後、教師とのトラブルが減少した。
- ・運動をとおして笑顔が増え会話も豊かになっていった。心と体がリラックスできると、自ら教室へ向かうようになった。
- ・校長室で学習する時もマナーよく取り組めた。
- ・険しい表情から柔らかな表情が増え、自分自身のことを語るようになった。1対1で会話する時には素直な表情になったり、学習を理解できない悩みを語るようになったりした。

このような3名児童との関係づくりをとおして、どんな児童でも情緒が安定してくると関係性を築くことができる、児童のよさを引き出すことで自信をもたせ、意欲的に生活しようとすることに支援していくことが有効であるという確信を得た。また、愛着障害や発達障害、PTSDからくる自己表現やコミュニケーションの苦しさへの支援が必要であることもわかった。

#### (5) 学校全体の配慮児を把握する

配慮児の全体像を把握するために調査を行った。

- ・調査項目を細分化し、細かな観察を要する内容に変更する。
- ・担任の困り感を3段階で評価するようにする。  
(A:一次支援 B:二次支援 C:三次支援)
- ・担任の評価が本校の基準に合致しているかを児童指導主任と校長を含めて再評価する。

- ・調査結果から本校全体の課題の分析を行う。

以上の調査により、本校としての配慮児の全体像が明確になった。それは全体で100名(45%)という極めて高い数値であり、本校の教育課題の深刻さを表す結果となったが、職員には、「問題が多いので担任一人で抱えないこと、担任が疑問に思ったことは遠慮なく相談すること」をお願いした。

#### (6) 三次的支援としての登校システム

本校の児童指導の困難さの特徴は、施設児童の毎朝の登校時に象徴的に表れている。この本校独特の問題に対して次のような対策を実施した。

- ① 登校指導に数名の教員を配置して、施設から学校までの間のトラブルに対応する。孤立している場合には1対1で話しながら登校する。
- ② 昇降口で教師から離れようとしない場合には、無理矢理入れようとせず、ゆっくり話しながら教室へ誘導する。
- ③ 学級担任は教室にいて児童を迎え入れる。

このような三次的支援としての登校システムにより、登校時のトラブルが激減していった。

また、登校時のトラブルの様子や必要な情報は、登校後すぐに関係職員に伝えられる。こうした実践により、学級担任が全てトラブルの処理をする必要がなくなり、学級での朝の活動がスムーズに運ぶようになっていった。

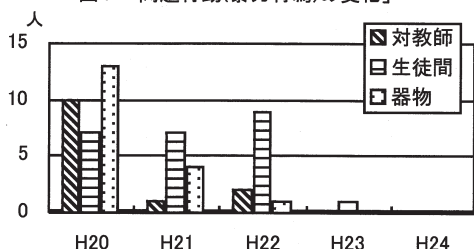
#### (7) 児童理解から児童観の変換へ

児童理解の理念のもとに児童指導改善を学校全体で実践した結果、指導困難と思われたケースが次々と解決への道筋が見つかるようになった。問題児と言われた児童の表情が和らぎ、一部の教員が解決への手応えを感じ始めると、それまで問題解決に懐疑的であった教員にも希望的に考える傾向が見え始めてきた。放課後の職員室は児童の変容を語る場面が増えていき、教師間には苦労や弱さを自由な雰囲気ですぐに語り合えるような時間が増え、表情にもゆとりが出始めた。そうなってくると、児童を一方的に怒鳴りつける場面も影を潜めるようになっていった。

以前は、ガラスなど校舎内の施設や備品の破損や対教師・児童間暴力が繰り返されていたのだが、極めて短期間に児童の問題行動が激減した。(図1)

そして、授業中に歩いたり、校舎外に飛び出したりする児童は激減し、学校全体が落ち着いた教育

図1 「問題行動(暴力行為)の変化」



環境に生まれ変わっていったのである。

## 5. 課題2：特別支援教育の改善

### (1) 特別支援教育の機能の改善

#### ① 特別支援教育コーディネーター2人制

実態把握から多くの児童に支援が必要であったためにコーディネーターは2人制にして役割を分担させ、責任範囲を明確にした。また、コーディネーターは立場上得られた情報を管理職や関係職員に早期に報告するようにした。たとえば「〇〇君は学級でがんばっているけど、限界に来ているように思います。本人もこのままだと二次障害になる心配が予想されます。何か手立てを考えていきましょう。」というような報告が頻繁になされるのである。

その結果、責任範囲を明確にして得られた情報はその日のうちに職員室の中に広がっていった。学級担任にとっては放課後の職員室が自然に相談の場にもなっていき、以前は愚痴の言い合いばかりであった職員室から和やかで明るい雰囲気が変わっていった。互いに励まし合える同僚性はこのように形成されていったのである。

#### ② 校内委員会と個別の指導計画を専門的な内容に改善する

校内委員会と個別の指導計画については次のような問題点があった。

- ・校内委員会は全学級の児童の困難さについての説明が中心で情報交換の域を出ていない。
- ・事例が多すぎてじっくり協議する時間がない。
- ・専門性がないため具体的改善策がでない。

そこで、次のように改善することにした。

- ・会議は少人数制にして、下学年・高学年・個別学級の3ブロックで学期毎に行う。
- ・学級担任は一番課題となっている児童の個別の指導計画を作成する。1年間を同一事例で継続研究して成果と課題を観察・記録・報告する。

この改善策をとおして次の結果が得られた。

- ・ブロック制にしたために1事例にかかる時間が十分に確保できた。
- ・専門的な事例の見方や指導の方法について研修できた。(校長の専門性が活かされた)
- ・個別の指導計画の記入が具体的になり、学期毎の短期目標が明確になった。

こうしたことで教師の専門性が磨かれ、教師の資質の向上が実現していった。

### (2) 発達障害児に対する適切な理解を深める

発達障害に関する課題は多種多様である。

#### ① 学習に関する課題

- ・授業内容が理解できず、課題に取り組めない。
- ・逐次読みが改善できず文章理解が困難である。
- ・簡単な計算はできるが文章問題が解けない。

#### ② 行動に関する課題

- ・多動性、衝動性が強く、落ち着かない。
- ・不注意傾向が強く、全体での指示が入らない。

#### ③ 社会性に関する課題

- ・コミュニケーションや社会性に課題があり、興味に偏りが見られ、集団行動が苦手である。

実際には、一人の児童の中に様々な課題が複雑に重なっていることが多い。こうした発達障害に関する適切な理解にはきめ細かな教育アセスメントが必要である。例えば、学習上の課題に関して次のようなアセスメントの視点が必要である。

- ・知的な課題や認知の偏りがあるのか
- ・学習障害なのか、読み書き障害はあるのか
- ・生育歴や教育環境に課題があるのか
- ・教師の指導とのミスマッチなのか
- ・なまけや体調不良が要因なのか
- ・親子関係や友人関係など心理的要因なのか

このようにみても、発達障害に対する教育アセスメントは通常学級の担任だけでできる範囲を超えていることが明らかであり、校内の支援体制の整備がいかに重要であるかが分かる。

### (3) 教育アセスメントの内容と配慮事項

校内でできる範囲のものとして次のような教育アセスメントを実施している。

- ・保護者からの情報収集(家庭環境・生育歴)
- ・授業観察と授業以外での行動観察(休み時間、給食、清掃、運動会・遠足等の行事参加)



- ・ノート、ドリル、テスト、絵画、作品の評価
- ・スクリーニングテスト（読み書き・計算・行動）
- ・心理検査（WISC-Ⅲ・Ⅳ，K-ABC）
- ・フロスティッング視知覚検査，絵画語彙検査

心理検査については，学校内で受けるか教育研究所等の外部機関で受けるかを保護者の選択に任せたが，ほとんどが校内を希望した。検査後は保護者と担任も同席の上，次の2点について話合った。

- ・児童の困り感と検査結果との関係
- ・今後の学校の指導方針と家庭の協力体制

特に1点目について，科学的データに基づいたものなので，保護者が納得する場合がほとんどである。

保護者からは次のような感想を聞くことができた。「漢字練習を何十回やってもテストではなぜできないだろうと悩んでいましたが，検査結果から視知覚に課題があることが分かりました。プリント学習中心の塾通いは却って子どもを苦しめていたんですね。練習不足だと言い続けてきてしまってた子どもに申し訳ないと気付きました。」

「いつも落ち着きがないので，注意ばかりしていました。自分では集中しようとしてもうまくコントロールできないで困っていたんですね。専門機関で詳しく調べたいと思うので紹介してください。」

発達障害の理解と対応には，適切な教育アセスメントが大切であることがこうした保護者の発言からも明らかである。しかし，日本の学校では「検査」＝「入級指導」という固定概念があり，校内で勧めることを躊躇する傾向が強い。そのために発達障害の早期発見が遅れて，自信と意欲を失っているケースが大変多いのである。二次障害として不登校や非行に陥ってしまうことも多いことを学校は深刻に受け止めるべきである。

本校で行っている教育アセスメントの捉え方は，学びにくさを抱えて困っている児童の支援方法を考えるツールとして検査等を行うのであり，児童の選別的手段ではないことを保護者に丁寧に説明することが重要であると考えている。

#### （4）教育アセスメントに基づいた支援事例

##### ① 読み書き困難なA児の教育アセスメントの内容

不注意・多動・衝動的行動が多く教師の指示が入らない。学習不適応が1年間継続して，学習の基礎が定着しない。集団行動が苦手，個別指導も長続きしない。暴力的な言動があり交友関係が築けず，ト

ラブルが多い。

- ・PVT（絵画語彙検査）：CA（生活年齢）6，VA（語彙年齢）6，SS：3（遅れている）
- ・WISC-Ⅲ：71（軽度の知的遅れ）
- ・読み書き検査：ひらがなの読みは逐次読みが多い。視写・聴写は特殊音節の誤りが多い。
- ・CPT検査：不注意・衝動性が強い。

##### ② 教育アセスメントから教育支援へ

学習の基礎である「読み」の指導を優先する。「デジタル教科書 DAISY」を導入し逐次読みの改善を図る。他教科もICTを積極的に活用する。

ADHD傾向があるので医療機関を勧める。

##### ③ 教育支援の経過

週1回5分間から始め，半年後は週3回15分間，徐々に逐次読みが改善されていった。その間医療機関でADHDと診断され，投薬を受けた。学校では教室を構造化し落ち着ける空間を確保した。

少しずつ読めるようになると図書室へ行き，初めて絵本を借りて読む喜びを体験した。こうして指導1年半後には，読みの自動化が進むと同時に「視写」の誤りが減少していった。

##### ④ 教育支援の成果（図2，図3参照）

「読み」の改善が「視写」「聴写」の改善につながり，ノートの文字が一変した。他教科の学習に自信を持ち意欲も向上した。学習時間，知識・語彙量が増加した。読書量が増えたため思考力も向上した。IQが71（H20）から91（H23）に向上した。特に，言語理解の伸びが高い。

図2：逐語読み（回数）

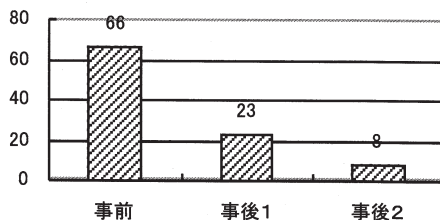
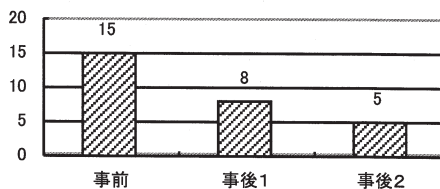


図3：視写の誤り（回数）



\* 事前：H20.1，事後1：H20.7，事後2：H21.9

医療機関と学校が連携した教育環境を準備することにより不注意・多動衝動性に改善が見られた。行動面でも落ち着き始め、下級生に対して指導的な場面も見られるようになった。

本児の実績は教育支援の有効性を証明する結果となった。特に、低学年からのアセスメントとチーム支援が読み書き障害の改善を象徴する典型的な事例であり、多くの示唆を得ることができた。

#### (5) 全校体制での取り組み

##### ① 朝の学習の活動の改善

本校で実施した調査によると、通常学級の約2割の児童が学習障害の傾向が見られた。対応策として、朝の学習時間の改善を提案すると担任から次のような疑問の声があがった。

- ・一部の児童だけを取り出して問題はないのか。
- ・児童が嫌がったらどうするのか。
- ・保護者からクレームがあったらどうするのか。

このような疑問に対して次のように対応した。

- ・特別支援教育は児童のニーズに応じた支援を行うことが前提であることを認識してほしい。
- ・通常学級で学習内容が理解できないで困っている児童を放置することはできない。
- ・学習障害児への指導は担任だけではできないので、学級担任以外の全ての教職員が協力する。
- ・個別支援は児童と保護者の希望制であり、無理強いはいしないほしい。
- ・保護者からのクレームには校長が対応する。
- ・学級の中に、学習成績のよい児童が学習不振児に対して差別的な言葉や態度があった場合には毅然とした態度で「どの子もそれぞれの場ががんばっているんだよ」と諭してほしい。

日本社会は「一体感」や「絶対的平等感」を重視する傾向を持っている。しかし、特別支援教育が「個人差の肯定」を認める原理に基づいていることを理解しないと個のニーズに応じた教育はできない。教師にも児童にも「個人の成長」を重視する教育についての意識改革が必要になってくるのである。

##### ② パワーアップタイムの活用

朝の学習時間は「パワーアップタイム」と名称を変え、通常学級の約2割(40名)の児童が参加してスタートした。図書室の8テーブルには担任以外の指導者が配置された。校長をはじめ、教頭・教務主任・加配教員・非常勤講師はもちろん、養護教諭・

栄養教諭・事務長も協力することになった。児童は、廊下に準備された書類ケースから自分の課題プリントを選び、テーブルに戻って学習する。指導者は児童の学習を励まし助言する。学びから逃避していた児童は、もう一度学び直しのチャンスをつかみ、確かな歩みを始めた。図書室には今まで「分かんないよ」と訴え続けた児童が安心して身を委ねられる学習の空間がある。満ち足りた、しかも密度の濃い15分間を過ごした子どもたちは、それぞれの教室に戻っていく。分からないことを分かるようになりたいという当たり前の「学習者の権利」が守られている時に、子どもたちは安心して学びに向かうことができるのである。

##### ③ パワーアップタイムの改善

1年間の実践の結果、効果が表れるケースとそうならないケースが出てくる。特別支援教育には計画通りに運ばないことがいくらかでもあるので評価と改善の視点が必要である。このような時が学習支援を見直すチャンスである。

読み書き・計算のアセスメントを実施した結果、読み書き障害、算数障害の傾向が極めて高い児童は別室で個別支援を行うことにした。

- ・アセスメントには、WISC-Ⅲ・Ⅳ検査やフロステイック視知覚検査、読み書き検査等を活用した。
- ・読みに課題のある児童に対して読みの自動化を訓練するために「MIM」や「DAISY」を活用する。
- ・書字に課題のある児童には、視知覚トレーニングやDSソフトを活用する。
- ・計算に課題のある児童には、計算の自動化を訓練するためにパソコンソフトを活用する。
- ・ICT(パソコン、DS)を積極的に活用した結果をプリント学習で確認できるようにする。

##### ④ 更なる個別支援

パワーアップタイムでの支援の効果が表れてくると、授業中にも支援を希望する児童・保護者が増加してくるようになる。本校では。そうした願いに応えるべく次の方策を考えている。

- ・通常学級の学習に付いていけない学習障害児で最も緊急を要する児童から取り出し指導をする。
- ・TTを弾力的に活用して少人数の習熟度学習を弾力的に導入する。
- ・日本語指導学級における国語学習に日本人でも希望者には参加を認める。

このような取り組みによって通常学級においても

多様な学習方法が可能になってきた。こうした指導体制は全校の協力体制があって実現できるものである。全校体制を継続して実践するには、教職員全員の力が求められるのである。

「授業が分からないよ」と長期間訴える児童を出さない教育、学習が理解できるように最大限の努力を惜しまない教育を進めていくことに対して、児童・保護者はよく理解し協力的である。

### 6. 課題3：通常学級での授業改善

発達障害児が通常学級での授業を一緒に受けられように次のような改善策を考え実践している。

#### (1) ユニバーサルデザインの授業

授業改善の基本には「学びの共同体」の考え方を導入した。具体的にはテキストとして『授業を変える、学校が変わる』（佐藤 2008）の読書会を行い、教員の授業観の変革を促した。学校には多様な考え方や多くの経験を積んだ教員が入り交じっていて、自己流の価値観で授業を展開するのが習わしであり、授業観を合わせるのは大変難しいからである。また、「学びの共同体」を実践している学校に数人単位で研修視察に行かせ授業改善を肌で感じてもらうことにした。さらに、一人一研究授業で学級を開き、教師集団も学び合う関係性に育てた。この授業研究には松本が4年間関わった。

こうした学び合う授業の改善により、教室の中に聴き合い・話し合い・学び合う関係性が生まれ、発達障害児にとっても学びやすい学習スタイルに次第に変わっていったのである。

発達障害児にとっては、一人一人の意見を丁寧に聴き合う関係づくりが形成されることによって、情緒が安定しグループ学習への参加がスムーズになった。個のよさを発揮できる教室環境も整っていった。

授業改善2年目の夏休み中の研修会で教職員に意見を求めたところ次のような感想が出された。

「聴き合う関係ができてくると、発達障害児もじっくり聴けるようになってきた。学び合う関係づくりは、本校に有効な学習スタイルだと確信した。」

#### (2) 合理的配慮の積極的導入

障害のある児童が教育的不利益を被らないように合理的配慮の必要性を教師が理解することが大切である。こうした考えをどの学級にも広めることによって発達障害児の能力や適性が活かされ、学習や学

級生活がしやすくなった。以下に例を示す。

- ・ADHD 児の座席を刺激の少ない場所に変えたり、指示を短く視覚情報も合わせて指導したりする。
- ・読み書き計算障害児に ICT 活用等、学びやすい教材を積極的に導入する。

#### (3) 交流及び共同学習の積極的導入

個別指導学級の児童が将来の社会参加や自立に向けて通常学級の児童と交流を広めていくことで自信や意欲を深めることができる。

「個別学級の6年生の自閉症の子が通常学級の行事に参加したいと言うようになってきました。運動会や修学旅行もクラスの子がやさしく誘ってくれたお陰です。5年間少しずつ交流を進めてきた成果ですね。保護者も中学校進学が近づいているので安心してしています。」というような例もあった。

#### (4) 一人一人のよさを活かす学級経営の充実

学校課題のテーマは5年間「学び合う関係づくりを目指して」に統一し、サブテーマを年度ごとに設定している。「聴き合う関係」（1年目）から次第に「聴き合い高め合う関係」（2・3年目）へ、そして4年目からは「一人一人を活かす」という特別支援教育を意識した授業実践ができるまでに教師の意識が高まってきている。

##### ① 一人一人のよさを見取る週案の記録

学級担任が各週毎に提出する週案に、配慮児に関する変容や事実の見取りを記録するようにした。それは次のことをねらいとして考えていたからである。

- ・児童の変化や変容をリアルタイムに記録することで、担任が日々の児童の小さな変化に敏感になる。
- ・児童の成長・変容を全校で共有可能になる。
- ・記録を蓄積することで、1年間の児童の成長の足跡を確認することができる。

こうした実践を続けていくうちに、教師の児童を見つめる視点が徐々に鋭くなっていることを記録から確認することができるようになった。

##### ② 教師の資質向上と個人研究

教師の資質向上なしに授業改善はあり得ない。教師の資質向上は、明確なビジョンと日々の教育実践から実現できると考えている。

本校では、教師全員が学校課題に基づいた各自の「研究テーマ」を年度当初に設定し、公開研究授業やラウンドテーブルで検討し合っている。また、1

年間のまとめとして『研究集録』を作成している。

教師の専門性が重要視されている今、校内で明確なビジョンに基づいた教育実践ができる環境を整え、児童の学びや成長・発達について協議できることは極めて重要なことである。こうした実践と省察を繰り返し、教師同士が自由な雰囲気の中で闊達な議論をするなかで、発達障害に関する専門性が共有されたり指導方法が改善されたりしていくようになる。こうした姿が本物の「専門性」「同僚性」「資質向上」につながっていくのである。

## 7. まとめ

### (1) 学校改善と校長の役割

校長として学校の教育課題の全体像を把握し、児童の発達・成長にとって改善に必要な教育理念・教育方針・具体策を提案することが重要である。そのためには、あらゆる場面で子どもの実態やニーズを把握できる力量が問われる。

校長は、直接子どもたちを指導する場面は少ないが、担任と一緒に子どもたちを育てていく姿勢が問われている。そうした校長と教職員間のコミュニケーションの深まりが、教員の資質向上や同僚性の深まりにつながり、学びがより豊かなものになっていく。そう考えていくと、校長の役割は、単なる管理・監督ではなく、子どもの成長を考える教職員集団のリーダーとして先頭に立つことであろう。

### (2) 学校経営と特別支援教育

特別支援教育を学校経営に活かす上で大切なこととして、本校での実践を通して次のことが分かった。

- ・校長の教育哲学とビジョンの明確化

- ・教育アセスメントとニーズに応じたチーム支援  
この2点を具体的、実践的、しかもフレキシブルに決断できるかが問われている。

校長の教育哲学と明確なビジョンが特別支援教育の推進を決定づけてしまうことは本校での実践で明らかである。ある職員は「迷った時に校長が児童の学びやすさが優先という方針を出してくれるので判断がしやすい」と語っていた。校長と教職員が教育論を自由に語り合える職員室から児童にとって居心地のよい教育が生まれてくるのである。

また、年度初めにカリキュラムを作成したとしても、途中で見直さなければならないことが多々ある。その時、児童の学びにくさの改善を優先した教育内

容や指導体制を柔軟に作れるかが問われることになる。集団指導を前提としたカリキュラムと個のニーズを重視するもう一つのカリキュラムの融合が、これから我々が目指すべきインクルージョンの教育である。

本校の職員室では、ある教師が「この児童にとってどんな学び方がよいのだろうか」という疑問の声を上げると、周りにいる教師が次々と解決の糸口となるアイディアを出し合う話合いが日常的に行われている。そして、すぐに有効だと思われる改善案から実現できる具体的施策に移っていく。教育アセスメントやニーズに応じたチーム支援についての基盤はこうした教師の自発的・自律的な教育活動によって支えられているのである。このような実践と省察の繰り返しがどれだけ特別支援教育の推進につながっているのか計り知れない。

学校経営を任された校長には、教職員の能力や適性を見抜き、適材適所に配置できるかどうか、また、年度途中であっても学校全体の状況を判断し柔軟に改善していく決断ができるかが問われている。その判断基準は「子どもの人権・学ぶ権利を守る」ことであり、特別支援教育に対しても一人一人をいかに大切に見守り、将来の自立と社会参加に向かって希望を与え続けていけるかどうかであると考える。

こうした意味において、本校における5年間の教育実践は校長と教職員が一丸となって学校改善に邁進した軌跡であると言える。

本校では、現在次の課題に向かって進んでいる。

- ① 9年間を見通した特別支援教育の中小連携の実践
- ② 学習支援とICT活用のできる後継者の育成

この2点は、本校だけでなく全ての小中学校に共通した教育課題でもある。形式的・閉鎖的な学校経営から実践的・開放的な学校経営に対する決断力と実践力が校長に求められているのである。

## 注：

- 1) 下司昌一(2005) ハンドブック『現場で役立つ特別支援教育』, 日本文化科学社, p. iii.

## 参考文献：

- 石隅利紀(2000) 学校心理学, 誠信書房.  
佐藤学(2008) 授業を変える学校が変わる, 小学館.  
上野一彦(2012) 20周年記念誌 日本LD学会.